

Irodalom és élet.

Irodalom és élet: e cím mögött ez a kérdés rejlik: hogyan lehetne az iskolában elevenné, életszerűvé tenni az irodalom tanítását. Ez a cikk csak az ifjúság szempontjából kíván foglalkozni a tárgykörrel. Mindazzal, amiről itt szó esik, nem akarok tudományos igazságokat, pedagógiai megállapításokat, vagy bármilyen magasabb igényű elméletet közvetíteni. Ez a néhány sor beszámoló csupán. A gyakorlati irodalomtanár beszámolója arról, amit csinált, amit jónak érzett, amiről azt hiszi, hogy megfelelt a kitűzött célnak. Természetesen engem is a hosszú és az önmagammat fokozatosan javító és ellenőrző törekvés vitt odáig, hogy bizonyos módszerekről, hajdani próbálkozásokról úgy merek beszélni, mint hasznosnak látszó dolgokról.

Ahhoz, hogy irodalomtanításunk az iskolában eleven legyen, mindenekelőtt az szükséges, hogy bennünk magunkban egészen világos legyen a helyes célkitűzés. Tehát számoljunk le mindenekelőtt az olyan módszerekkel, amelyeket azért alkalmaz a tanár, hogy kényelmesebbé tegye az irodalom tanítását; az olyan eszközökkel, amelyek a fenti célt egyenesen kizárják és az irodalmat megölik. Ilyen tévedés az, ha valaki az irodalmat úgy fogja fel, mint megtanulandó szöveget. A tanítás célja e tévhit szerint az, hogy a tanulók megtanuljanak bizonyos szövegeket. Nyilvánvaló, hogy az irodalom tanítása során számon is kell kérni szövegeket, és ezért bizonyos dolgokat meg is kell tanultatni. Akár a tankönyvből vesszük ezt, akár máshonnan: valamit meg is kell tanultatnunk növendékeinkkel. De ez csak harmadrendű cél lehet, amelyet akár szükséges rossznak is nevezhetünk, mert sokszor ellenkezik főcélunkkal. Mégis szükséges. De elővigyázatosak leszünk, ha látjuk a célt, s a cél fogja megszabni azt, hogy mit, mennyit fogunk számonkérni, — és mennyit nem. Ismerniök kell a tanulóknak az irodalom egész keretét és általános menetét. Bizonyos, hogy a fontosabb adatokat tudniok is kell. De már pl. egészen jelentéktelenek az életrajzok, legnagyobb részt évszámok, születési adatok. Nem mondom, hogy a kronológiai előadásnak nincs jelentősége: egy egészbe el kell tudni helyezni az írókat. Azt tudni kell, hogy a 40-es évek Petőfi kora, de ezen belül az egyes évszámoknak már nincs jelentőségük. Meg kell követelnünk elsősorban azt, amit memoriternek szokás nevezni. Nem lehet eléggé hangsúlyozni azt, hogy mindenki minél többet tudjon a klasszikus remekekből, — nemcsak szóról-szóra, hanem betűről betűre. Nemcsak versre, hanem prózára is gondolok itt, főleg azoknál a tanulóknál, akik nem tudják magukat kellőképpen kifejezni; ilyenek akadnak még a felsőbb osztályokban is.

Hasznos az, ha kitűnő magyarsággal megfogalmazott szövegeket tanulnak. Ez segíti őket önmaguk kifejezésében. Igen jók pl. a Gyulai-féle formulázások. Ha jó tankönyvet használunk, akkor bizonyos szövegrészek is alkalmasak lehetnek a betanulásra.

Nem szabad úgy sem intéznünk tanításunkat, hogy az ifjúság irodalmi ítélkezésének kifejlesztése lenne a fő. Nem egyszer volt dolgom érettségizett fiatalemberekkel, akik telve a frissen szerzett ismeretekkel, nagy lángelméket a megtanult ítéletek alapján kritizáltak, és önérzetesen beszéltek Petőfi, Arany és Vörösmarty hibáiról. Szerénységre kell nevelnünk az ifjúságot. Érezniök kell, hogy mi magunk is az óriásnak kijáró tisztelettel nézünk fel ezekre az írókra: magunk se merésznénk ítélkezni Vörösmartyról, vagy Aranyról. Viszont ítéleteket mégis csak kell tanítani. Mi ennek a paradoxonnak a megoldása? Azt hiszem, legjobb az a mód, ha nem ítélkezés formájában fogalmazzuk meg ezeket a tételeket, hanem megbeszélés és közös olvasás útján rávezetjük a tanulókat arra, hogy ők maguk foglalják szóba benyomásaikat. Ahol aztán ítélni kell, ott nem fogjuk az ítéleteket olyképp nyilvánítani, hogy ezt mi, avagy a tanuló hozta létre, hanem úgy beszélünk róla, mint általánosan kialakult ítéletről, a „bölcsék“ közös meggyőződéséről. Az irodalomtörténet fontosabb jelenségeire vonatkozólag eléggé kialakultak már az ítéletek, s így a tanulóknak érezniök kell, hogy ez vagy az a megállapítás nem tanári önkény, hanem kifejezése a magyar irodalommal foglalkozó illetékesek közös meggyőződésének. Ahol ilyen nincs, mint pl. a legújabb korszakra nézve, ott óvakodjunk ex cathedra ítéleteket mondani. Értjük be ennyivel: „Az én benyomásom ez . . . Az én ízlésem szerint így és így van.“

A harmadik gyilkos tévedés, amely a közelmúltban sokszor megfertőzött bennünket, akkor született, amikor a régi emléztető tanítással szemben fellépett az a követelés, hogy a gyermekek minél többet olvasanak, hogy mire leérettségiznek, lehetőleg az egész magyar irodalmat „ismerjék.“ Végzetes tévedés! Az irodalom háromnegyed részét nem gyermekek számára írták, tehát a kiskorú olvasó nem is élvezheti. Azért ennek a töményített és hajszolt olvasásnak következménye az, hogy az érettségi után a tanuló, — mint aki teljesítette (unalmas!) kötelességét, — nem olvas többé.

De talán még egy negyedik tévedést is említhetek, amit alig kerül el valamire való tanár. Nem lehet cél az sem, hogy a tanár „prelegáljon“ és magas színvonalú előadásokat tartson. Ha visszagon-dolok középiskolai tanárságomra, arra emlékezem, hogy egyre kevesebbet magyaráztam, s ez a tény a fokozatos érésnek és pedagógussá válásnak természetes következménye volt. Semmi sem szebb és kellemesebb, mint olyan dolgokról, amelyekben az ember otthonos, magasabbrendű magyarázatokat tartani. Ezt azonban nem mindig szabad megtenni még az egyetemi előadásokon sem, hát még a középiskolában, ahol közös munkának kell létrejönnie.

Azt gondolom, különösebb megokolások nélkül is néhány szóval össze lehet foglalni, mi az irodalomtanítás legfontosabb célja: Legelső sorban, minden mást megelőzően: *az irodalom megszerettetése*. Mindaz, ami a tanulók irodalomszeretétét gátolja, vagy megnehezíti, eo ipso rossz.

A második fontos cél az, hogy *ízlésüket* kineveljük. Sajnos, egész tanításunk, az irodalom tanításán kívül kevés módot nyújt erre. A többi művészet oly kevés helyet foglal el az iskolában, hogy így — elég sajnálatos módon — a kíváncsiságnál sokkal nagyobb teher hárul e szempontból az irodalom tanítására. A harmadik célt a *nemzeti szempont* szolgáltatja. A magyar irodalom, nevelésünk elvi koncentrációja szerint az iskolában — a nemzeti történelem mellett — a nemzeti szellem hordozója, s így a magyar irodalomtanításnak vállalnia kell azt a nagyszerű feladatot, hogy a magyar szellem fejlődését az irodalmon keresztül bemutassa. Egyes korszakokban különös feladatot ró ez a tanárra, mert meg kell mutatnia, meg kell magyaráznia a kort, a kor szellemét, kell érzékeltetnie a hallgatóval. Végül a negyedik cél, — amely szorosan kapcsolódik az előzőkhöz, — hogy az egyes *nagy írásokkal* s egyéniségekkel bizonyos intim módon ismerkedjék meg a tanuló.

Ha ezt a négyes célt helyesen tűztük ki, akkor ebből következik a jó irodalomtanítás második előfeltétele: a nevelő egyéni *felkészültsége*. Ha meg akarom szerettetni az irodalmat, először magamnak is szeretnem kell. Aki nem szereti az irodalmat, az nem is taníthatja másképp, — csak rosszul. Ha ízlésre kell nevelni, akkor előbb a magam ízlésének kell helyesnek lennie. Ismét újabb és lényeges követelmény: a tudás, a készség. A tanításhoz tudásra is szüksége van a tanítónak, tehát az irodalmat, mint tudásanyagot is bírnia kell. Ez annyit jelent, hogy folyton nevelnie, képeznie kell magát. Nemcsak a jó pap tanul holtig, hanem a jó tanár is. Ez a folytonos olvasás kötelességét is magában foglalja, — első sorban ezt! Végül pedig — és itt értem el tulajdonképeni célomhoz, — ha megvan a kellő felkészültség, akkor a gyakorlati *módszernek* is birtokában kell lenni. Alapelvünk egy mondatba foglalható, abba a mondatba, melyet címül is választottunk: Élet és irodalom. Alapelv az, hogy életté kell tenni az irodalmat. Ez így is fogalmazható: az irodalmat, a műveket *élménnyé* kell tenni a tanulók számára. Ha ez nem sikerül, akkor eleve veszve van minden célkitűzés. Ha ez esetben élményről beszélünk, akkor természetesen irodalmi, művészi élményre gondolunk. Az irodalom művészet, tehát esztétikai jelenség, amely csak esztétikai élmény alakjában hozzáférhető. Bizonyos, hogy a művészet erkölcsi, hazafias és tudományos értéket is jelent, és mint ismeretanyag is jelentős, ezt azonban mind az esztétikai élménynek kell közvetítenie. A könyvekről nagyon sokféle dolgot lehet elmondani. A botanikus pl. ha egy virágot lát, nem a szépségét fogja keresni, hanem először növényteni szempontból vizsgálja meg, és azután következik számára minden más elemzés. Az irodalmi művet is meg kell ismertetni tartalmának nemzeti, erkölcsi értékeinél fogva is a tanulókkal, de *előbb esztétikai élménnyé kell lennie*. Az első tehát, ami nélkül homokra építettünk, az, hogy a tanuló élvezze az írásművet. Minden olyan mozzanata az irodalomnak, amely nem volt élvezetes a tanulóknak, teljesen elveszett a tanítás szempontjából. Meg vagyok győződve, hogy irodalmat nem tanítani: sokkal kisebb baj, mint úgy tanítani, hogy a tanulók ne élvezzék. Mert az utóbbi esetben ellenállás, irodalomellenes érzület, sőt gyűlölet ébred a tanulóban. Nagyon emlékszem annak a németajkú in-

telligens magyar embernek mondatára, akivel egyszer irodalomról beszéltem. A német irodalomról volt szó. Beszélgetés közben fölmerült Schiller és Goethe neve, és én hivatkoztam valamire, mondván, hogy úgy is olvasta. De ő felkiáltott: Én Schillert és Goethét? — Inkább meghalok, de egy betűt sem olvasok tőlük, úgy meggyűlöltették velem az iskolában. Ez talán kissé durván, de híven fejezi ki minden tanuló élményét az irodalommal kapcsolatban, amelyet nem élvezett. Az ilyen tanítás után, lehet, hogy a vizsgán, vagy az érettségén jól *felmondják* az anyagot, de teljesen kiábrándulnak az irodalomból, a nélkül, hogy sejtelmük volna róla, mi az voltaképpen.

Az alapelv után nézzük most magukat az eszközöket. Első és legfontosabb eszköze az irodalom életté tevésének az *olvasás*. Még pedig inkább a közös iskolai olvasás, — ahol azonban lehetőleg a *tanár olvas*, nem a *tanuló*. Általános tapasztalat, hogy a gyermekek képtelenek értelmesen olvasni, kivéve egynehányat, akikből nem is jut minden osztályra. A cél az, hogy az irodalmi mű olvasása valóban élvezetes legyen számukra. Ezt a célt azonban az unalmas, pláne hibás olvasás már eleve kizárja. Mindenesetre jobb tehát, ha mi magunk olvasunk. Persze mégsem olvashatunk mindent magunk; ez olyan fáradtsággal járna, amely nem mindig viselhető el. Feltétlenül magam olvasnám a verseket, mert a legkitűnőbb gyermek sem tud verset tökéletesen olvasni. Hiszen minduntalan tapasztaljuk, hogy még a legjobb színészek sem értenek ehhez általában, hát még a kis gyerekek. A drámai formájú művekre vonatkozólag azt gondolom, hogy a leghelyesebb eljárás, ha szerepek szerint olvastatjuk ezeket, mert a gyerekek ezt ambicionálják és nagy örömmel végzik. Ha nem versekről és nem drámai olvasmányokról van szó, akkor szükséghez képest olvastathatunk a gyerekekkel is. Kiválasztanám azt a gyereket, aki erre legalkalmasabb, felolvasnák neki mintaképpen néhány mondatot négy szemközt, és feltétlenül megkívánnám, hogy az iskolai olvasás előtt a szöveget sokszor olvassa el, hogy otthonossá legyen benne.

Természetesen, az olvastatás nemcsak olvasásból áll, azt elő is kell *készíteni*. Amit az olvasandó, vagy olvastatandó szöveg kapcsán megjegyzésre érdemesnek találok — és itt csak a legszükségesebbekre gondolok — mindazt lehetőleg *előre* mondom meg. A verseket, vagy rövidebb szövegeket nem szabad nyelvészeti, vagy egyéb magyarázatokkal megszakítani. Hosszabb szövegeknél természetesen lehet szakaszokat csinálni és ezek végén megállni. Kitűnő mintáját nyújtja ennek, hogy egy példára hivatkozzam, ép a legnehezebb szövegnél *Babits* Mihály *Dante-fordítása*, az egyes énekeket megelőző jegyzetekben. A mi feladatunk ennél persze sokkalta könnyebb. Tehát megjegyzéseinket előre tegyük meg, szorítkozzunk lehetőleg a legszükségesebbekre. Azután következze az olvasás, de ennek a lehető legszebbnek, a lehető legjobbnak kell lennie; végül előre kitűzött szempontok alapján az összefoglalás. Bizonyos motívumokra előzetes megbeszélés során felhívjuk a tanuló figyelmét, olvasás közben ezekre állandóan figyelünk, és utóbb ezek vissza-idézésével indíthatjuk el a megbeszélést.

Általános elv: Minél többet olvassunk az iskolában közösen, mert

ez jobb, mint ha a tanuló maga olvas otthon, már csak azért is, mert a legtöbb olvasmány magyarázatokat is igényel. Mit kell feltétlenül közösen olvasni az iskolában? — vetődik fel a kérdés. Azt felelem rá, hogy amit és *amennyit csak lehet* Mindenféle szövegre nézve jobb, ha az iskolában olvassuk, mint ha a tanuló maga olvassa. De mindenképen meg kell tárgyalni az iskolában azokat az olvasmányokat, amelyeket nem lehet feladni házi olvasásra. Már pedig sok ilyen olvasmány van. Amit nem képes a maga erejéből élménnyé tenni a tanuló, tehát ami nagyon nehéz számára, azt közösen olvassuk. Képtelen dolog pl. a *Szigeti veszedelmét*, vagy a *Zalán futását* házi olvasmányul adni fel. Ezeket a nagy, de a tanuló önerejét felülmúló remekeket közvetíteni a mi feladatunk, hazugság és kényelem volna ezt tagadni. Első és főelv: az ú. n. *kötelező olvasmányokból minél kevesebbet terheljük* a tanulót. Tisztaban vagyunk vele mindnyájan, hogy a mai diák mennyire el van foglaltva. Úgy gondolom tehát, hogy igen meg kell válogatnunk a követelt olvasmányokat. *Minél kevesebbet és csak elsőrangúit* olvassassunk. Ha másodrendűt, vagy még rosszabbat olvastatunk, ez igen nagy bűn, hiszen a valóban remek műveknek tizedrészét sem tudja elolvasni az ember. Csak olyat szabad olvastatnunk házi olvasmányként, ami a tanulónak magának is *élvezhető és érthető*. Eleve adva van ezzel már az is, hogy a *régi irodalomból* alig olvastathatunk valamit; ahhoz történeti érzék és beleélő képesség kell, ami egy tizenöt, tizennyolc esztendő tanulóban nem is lehet meg, ezért ennél keservesebb munkát alig követelhetnénk tőle. Lehetetlen a *Zrinyiászt* vagy *Pázmányt* a tanulóknak egyedül való olvasásra adni; lehetetlen, hogy meg tudja látni benne a szépet, még ha előzetesen rá is világítottunk, — olyan szellemi erőfeszítést kíván tőle. Nem szabad feladni olyat sem, ami esztétikai jellegénél fogva nehéz. Ilyenek pl. Kemény regényei. Egyet persze el kell olvastatni, de természetesen (nagyon beható előkészítés után!) csak a VIII. osztályban; tapasztalatom szerint még aránylag legkevesebb nehézséget tartalmaz az *Özvegy és leánya*. Teljesen elképzelhetetlen, hogy a tanuló egyáltalán nem neki szóló értékeket fel tudjon fogni, és ha az ilyen remeket olyankor olvassa, amikor még nem tudja megérteni, utóbb már nem fogja elolvasni, mert nem lesz számára vonzó. Rögtön megjegyzem azt is, hogy *nem szabad unalmasat* feladni. Az unalmast itt természetesen a gyermek szempontjából értem. Nekem a *Karthausi* érdekes, de egy tizenhét-tizennyolc éves fiúnak ugyanakkor — a természet rendje szerint — halálosan unalmas. Ez nem a Karthausi jellemzője, mert az a maga nemében remekmű, és nem jelenti azt sem, hogy mint ilyet, ne ismeressük, — de nem adhatjuk házi olvasmányunk.

Erre bizonyosan sokan azt gondolják, hogy a sok közös olvasás nagyon megnöveli az iskolai órák terhét. De kérdézem: mire valók az irodalomtörténeti órák, ha nem éppen erre? Nézetem szerint a remekművek megismertetésén és átélveztetésén (vagyis a jó közös olvasáson) kívül az irodalomtanításban minden másod-, vagy tizedrendűen fontos. Szabatosabban: minden más csak ez után jöhet, ha célját akarja érni.

Persze ilyenformán a legszükségesebbre szorítkozó otthoni olvasmányt is kellőképpen *elő kell készíteni*. Fel kell kelteni az érdeklődést,

meg kell tenni mindent, hogy a gyerek ne azért olvasson, mert muszáj, hanem mert érdekli az, amit olvas. Ez a tanártól kemény munkát kíván. Azokra a szempontokra kell felhívunk a figyelmét, amelyek az illető műben érdekesek és fontosak. Ezek a szempontok az illető műnek esztétikai lényegére vonatkoznak és ennek megvilágítására szorítkoznak.

A házi olvasmány előkészítése és elolvasása után következik a *számonkérés*. A számonkérésnek legrosszabb módja: a *kivonatok* készítése. Ha valaki agyafúrt gondolkodással próbálta volna kisütni, mivel lehetne legbiztosabban megghiúsítani az irodalomtanítás céljait, akkor sem tudott volna ennél gyilkosabbat kitalálni. Ha nekünk, felnőtteknek kellene könyvet olvasnunk azért, hogy írásban, ellenőrzendő módon, beszámoljunk róla, mi is elkeserednénk. Én egy időben kritikusa voltam egy lapnak, s rájöttem arra, hogy a kritikus szemmel való olvasás meggátolja az élvezést. Hát még a gyerekeknél! A kivonatok írásának a legtöbbször egyenesen demoralizáló hatása is van, mert állandó csábítás a csalásra. De nincs is módja és ideje a mai tanárnak arra, hogy átnézzen minden egyes kivonatot. Honnan vegye erre az időt, amikor még dolgozatot kell javítania, óraterveket készítenie, órára készülnie, statisztikát írnia stb. Minél jobb tanár valaki, annál több dolga van. Miért szaporítsuk feladatainkat egy eleve teljesíthetetlen és még hozzá céljatevésztett kötelességgel? Kíséréljük meg az olvasmányok kötelező jellegét enyhíteni azzal, hogy verseny, vagy pályázat formájában kérjük számon. Továbbá el kell kerülnünk azt a lélektelen tartalmi elmondást, amikor a gyerek úgy számol be egy műről, hogy gépiesen és rész'etesen elmondja a meséjét és azt hiszi, hogy ha fel tudja sorolni a regény hőseit név szerint, akkor már fokozottan eleget tett kötelességének. Pedig ez csak arra jó, hogy a következő órára elfelejtse. Nem teljesen haszontalan tudás azonban, ha pl. a cselekményt az építményt, a szerkezet vázán keresztül látja a tanuló. A kivonat (ha mégis készítettünk ilyet — és egyszer-másszor, kellő megbeszélés és kedvfelkeltés után hasznos is lehet) lehetőleg ne legyen hosszú, inkább grafikai jellegű vázlat legyen. Ez sok tanulónak hasznos, különösen a vizuális típusúnak. Tapasztalat szerint nagyon beválnak az intelligens gyermekeknél a különböző szempontú feladatok, mondjuk a műnek a jellemek szempontjából való vizsgálata; vagy pl. Toldi Estéjével kapcsolatosan megfigyeltetni Arany humorát. A kivonat-készítésnél a törekvő, vagy stréber gyerekek természetesen arra törekszenek, hogy minél többet írjanak, holott az a fontos, hogy kevés szóval a lényeget mondjuk el. Ha már valami okból megkívánjuk a kivonatok készítését, akkor igyekezzünk minél jobban legalább azt kikerülni benne, ami gyűlöletes. Ne legyen gépies munka, csupán kötelesség, hanem a tanuló a saját gondolatait adja benne.

Irodalmi remek legtermészetesebb számonkérési lehetősége az, hogy az órán beszélgetünk róluk, s ezen a megbeszélésen az osztály minden tagja résztvesz, — ha nem magától, akkor mi szólítjuk fel. Így meg tudunk győződni arról, hogy olvasták-e a kitűzött olvasmányt vagy sem. A felelésnél természetesen nem egy-két gyermeket szólítunk fel, hanem minél többet, — lehetőleg az egész osztály feleljen. Jó módszert tanultam erre *Riedl* Frigyes tanáromtól, aki úgy bizonyosodott meg arról, hogy

olvastuk-e a kéredezett művet, hogy feladott egy olyan kérdést, amely látszólag egészen lényegtelen dologra vonatkozott, melyet a tanuló, ha nem olvasta a művet, nem is tudhatott, viszont annyira feltűnő, hogy aki olvasta a művet, annak figyelmét nem kerülhette el. Egy alkalommal pl. azt kérdezte, hogy mi a szerepe a hangabokornak *Vörösmarty Délsziget* c. művében. Így lehetne pl. a *Zord idő*-re vonatkozólag kérdezni Kinizsi szerepét. Aki nem olvasta el *Az új földesúr*-at, az aligha fogja tudni megmondani, hogy mi szerepe van benne a kis pelének, stb.

Magyarázat, vagyis a tanár egyoldalú szereplése: *minél kevesebb* legyen: lehetőleg mindig vonjuk be munkánkba a gyereket is. Feleltetés és kérdésés alakjában kell megvitatni a művet. A beszélgetés menete legyen minél induktívabb; folytonosan utalni kell a közös és a házi olvasmányokra. Mi az, amit összefüggően kell a tanárnak magyaráznia? Mindenkör előre kell bocsátanunk a tárgyalandó, illetve olvasandó mű általános jellemzését, és ki kell jelölnünk a tárgyalás, illetve olvasás szempontjait. Összefoglalás formájában is még egyszer meg kell tárgyalnunk a művet, hogy minél inkább élménnyé váljék. Ez a főcél. Ezután sok mindent el lehet még mondani. Vannak írók, akiknek életrajzát is el kell mesélnünk, mert ez összefügg pályájukkal és műveikkel, pl. Petőfinél, vagy Zrinyinél. Ezen a ponton jól használhatja a tanár *Prónai* könyveit: jó, részletes, színes korpép-életrajzok vannak benne. Azt gondolom, hogy bizonyos világirodalmi párhuzamokra mindenképen rá kell mutatni. Világos, hogy ez csak a tanár feladata lehet, nem megtanulandó teheranyag. Amikor eljut a legújabb korhoz, ahol már nem mondhat általános jellegű megállapításokat, ott az egyes irányokat kell kijelölnie és megmagyaráznia. Rátérve már most az iskolai tárgyalás anyagára, azt hiszem, hogy a közösen olvasandók közül legnagyobb hozzáértést kíván a versek közvetítése. Ez nagyon kedves, de egyszersmind nagyon nehéz is. A legnehezebb, de legremekebb feladat a magyar költemények között *Vörösmarty* olvasatása. Azt gondolom, hogy nehéz verseket és remekműveket legcélszerűbb *kétszer olvasunk*. Szépen, hangsúlyozva olvassuk el a költeményt, hogy a gyerekek is élvezzék, s ez az olvasás legyen aztán alapja a megbeszélésnek. A megbeszélés után még egyszer elolvassuk. Olyan bonyolult költeményeket, amelyek első olvasásra nehezek, csak a VIII. osztályban olvassunk fel. Ilyen pl. *Vörösmarty* verse: *A merengőhöz*. A költő már túl van élete delén és fél: magához merje-e kapcsolni ifjú menyasszonya életét? Amikor megpillantja a merengő fiatal lányt, akkor írja ezt a verset és adja nászajándékul neki. Ha ezt elmondjuk a tanulóknak, ez már magában véve is felkelti az érdeklődést. Most következik a költemény első olvasása. Ki kell fejtenünk, hogy ezt a verset miért tárgyaljuk a szerelmi költemények között, mikor bölcséleti tanácsokat ad benne a költő. Most könnyű rávezetni a gyerekeket arra, hogy az életbölcsesség mögött mély érzélem (egy életre szóló szerelem) rejlik. A költő félti menyasszonya sorsát és a saját boldogságát. Most megmagyarázom a vers harmadik, legmélyebb rétegét, és rámutatok, hogy az a *Vörösmarty*, aki életbölcséséget és mértékletességet prédikál, — a *Csongor és Tünde* és *Délsziget* írója, aki minden inkább volt, mint a józan középszer embere: most, amikor

utoljára mutatkozik meg előtte a polgári boldogság lehetősége, megrémül attól a lehetőségtől, hogy az ő lelkének örvényei megronsták azt is, akit szeret. Önmagával küzd tehát, és önmagának prédikálja az ellenkezőjét mindannak, amit érez. A költemény páratlan gazdagsága persze ezekben a szürke szavakban nincsen benne; ha azonban így tartalmilag megértettük velük, azután rámutatunk a sejtelmes, szuggesztív képeknek nagyszerűségére, majd magunk újra felolvassuk: akkor már remélhetjük, hogy élménnyé lesz bennük. Most vegyünk példaképpen még egy egyszerű és egy nehéz költeményt, — magyarázás céljából. Az egyszerű példa legyen az *Anyám tyúkjá*. Itt is úgy vélem, hogy helyzetképet kell adnom. Elmondom a gyerekeknek, hogy *Petőfi* akkor Pesten élt, szülei pedig Vácon laktak. A költő meghallotta, hogy édesanyja beteg, kiment egy orvossal, hogy megvizsgáltassa. Kiderült, hogy semmi baja. Ennek a boldog órának emlékét őrzi ez a vers. Ez jó hangulat- és figyelemkeltő bevezetés. Már most: mi van ebben a versben? A költő beszélget a tyúkkal és a kutyával. Most rá lehet vezetni a gyermekeket arra, hogy voltaképpen nem is az anya egyetlen jószágáról van itt szó, hanem a költőnek édesanyja iránti szeretetéről, — ezért olyan szép a vers.

A nehéz vers példája a *Szigeti veszedelem* lehetne. Ezt a VII. osztályban tárgyaljuk. Ennek a nagyszerű műnek megértéséhez elő kell adni *Zrínyi* életét és pályáját s evvel kapcsolatban jellemét is. De röviden ismertetni kell a kor ízlését is: előre bocsátunk néhány vázlatos vonást a barokkról. Rámutatunk arra, hogy a barokk ízlés megkívánja a klasszikus minták utánzását; ez nem az eredetiség hiánya, hanem a korszellem követelménye: a költő tudatlannak tűnne fel e nélkül. Néhány szót szólnunk *Tassoról* és a barokk eposzról is. *Zrínyi* humanista, tehát pogány dolgokat is visz munkájába, mert ez az előadás dísze. A XVII. század barokk ízlésére jellemző az is, hogy keveri egymással a keresztény motívumot és a pogány elemeket. Most ki kell fejtenünk a *Szigeti veszedelem* nemzeti gyökereit. A törökség és a magyarság helyzetében találjuk a magyarázatot. Rámutatunk a török iránti engesztelhetetlen gyűlöletre és a vallási problémákra. *Zrínyi* Pázmány tanítványa. A török pusztításnak a nemzeti bűn az okozója: a protestantizmus (amint ugyan csak a „katolikus bálványimádás“ az oka a protestáns kortárs szemében). *Zrínyi* ezt Pázmánytól veszi át. Következik egy roppant fontos utalás, amely az érdekkeltés szempontjából jelentős. Rá kell mutatnunk arra, hogy *Zrínyi* különbözik a világ minden epikusától, mert ő nemcsak ír a harcokról, hanem ugyanakkor maga is hadvezér, eposzi hős. Amit leír, azt valóságban végig is élte. *Zrínyi* nem képzelt hősokról ír, nála élményszerű az eposz. Ez felkelti a tanulók érdeklődését. Végül megmondjuk, hogy a mai fül számára kissé bárdolatlan, nehéz a nyelve és döcögős a verse, de ha jól figyelik a cselekményt, olvasás közben nem fogják észrevenni ezeket a szeplőket. Ezután az olvasás következik. Az egész eposzt nem lehet elolvasni, de három-négy órát rá lehet szánunk. Alapelvünk lehet az, hogy a nagy írókra minél több, a kis írókra minél kevesebb időt szánunk. Megkísérlek itt egy sémát adni, — én (számos próbálkozás után) így csináltam, s jól bevált. Az első éneket nagy részében olvastam, sőt Arany *Zrínyi és Tasso* c. tanulmányának az első

strófákra vonatkozó részét is; ennél jobb bevezetést nem lehet találni. Arany úgy magyarázza az époszt, hogy mindenki látja, remekműről van szó. Aztán elővettem az I. jelenetet, ahol Isten lenéz. Itt már az alapeszme is könnyen magyarázható. Végül az ének végső strófáját olvastam fel. — A második énekből Szolimán leírását adtam (s felhívtam a figyelmet arra, hogy mennyire egyenrangú fél); majd Zrínyi imája került sorra. Ez a barokk ízlésre lehet kitűnő példa. A harmadik énekből feltétlenül felolvasnám Mehmed és Szkender beszédét a kávé mellett és a török gyermek énekét. Pompás alkalmak ezek a couleur local érzékeltetésére. A negyedik énekből nem olvasnék semmit, az ötödikből a vitézekhez intézett beszédet és főleg a Deli Vidről szóló részt olvassam, esetleg egy néhány strófát fiához intézett búcsúbeszédéből. A hatodik énekből újra semmit, a hetedikből azonban adnám Deli Vid és Demirham párviadalát. A nyolcadik énekből a török haditanácsra vonatkozó rész érdemes az olvasásra, mert Zrínyi bámulatos jellemző erejét bizonyítja. A kilencedik ének elejét feltétlenül fel kell olvasni, azt a részt, ahol Zrínyi elmondja, hogy most jött haza a kanizsai basával vívott harcokból. A tizedikből újra semmit, míg a tizenegyedikből újra érdemes felolvasni azt a részt, ahol Zrínyi Deli Videt keresi, mert ebből világosan látjuk iránta való szeretetét, azt, hogy úgy szereti, mint fiát. A tizenegyedik énekből Alderán bűvészkedését, s végül a tizenötödiket lehetőleg teljességében. Ha ezt így olvassuk, — és azt hiszem, talán nem egészen négy óra alatt meg lehet tenni, — akkor következhetik az összefoglalás. Összeállítjuk a cselekményt, táblánál és nem kímélve a kretát. Úgy ábrázoljuk az egészet, mint egy nagyszerű építményt, mely emlékeztet a barokk katedrálisokra. Aztán összefoglaljuk a mű alapeszméjét, jellemeit, jellemzőmódját. Mindezek után következik a tanár részéről az összefüggő magyarázat, amely nem egyéb, mint a megbeszéltek tömör összefoglalása és átmenet Zrínyi további tárgyalására. Nézzünk egy példát a házi olvasmányra is. A VII. osztályban feladom a *Bánk Bánt*. Az előzetes megbeszélés során ajánlom, ha módjuk van rá, hogy nézzék meg a szindarabot. De ugyanakkor teszek még egy ajánlatot (tapasztalat szerint mindig vannak vállalkozók erre a feladatra): beszéljenek össze négyen-öten, és szerepek szerint olvassák el a drámát, így sokkal érdekesebb, s akik ezt teszik, csak nyernek vele. Az előkészítésnél annyi ismereteket feltételezhetek, amennyit a VI. osztályban már tanultak a drámáról (pl. hogy Bánk Bán nem hal meg, csak erkölcsileg semmisül meg). Ehhez nem kell ismerniök Katona életét, nem kell várnom, míg Katonához jutunk, úgyhogy könnyűszerrel lehet most már a Bánk Bánt tárgyalnom. Először felhívom a tanulók figyelmét arra, hogy figyeljék meg: miért öli meg Bánk a királynét? Két motívum fűződik itt össze. Azután megkérdem őket, hogy tudják-e, mit jelent az, hogy Bánk nem hal meg, hanem erkölcsileg megsemmisül. Tragikus az olyan hős, aki nem hal meg? Feladok néhány, a jellemzésre vonatkozó kérdést: Bűnös-e Gertrúd, vagy sem? nincs-e a cselekményben zavar, vagy homály? Kapják rajta a költőt! Végül arra mutatok rá, hogy ez a legmagyarabb dráma. Figyeljék meg: mennyiben magyarok a problémái? mit mond ez a darab a mai magyaroknak? Minthogy a VI. osztályban olvasták a

Coriolanust, felhívom őket, írjanak ki néhány mondatot, amely Shakespearera emlékeztet.

Hosszú beszédnek rövid veleje: az irodalomtanár ismerje és szeresse, a tanulókkal élveztesse át és szerettesse meg az irodalmat. Amit e nélkül tesz, nem több a semminél. Amit ezen kívül még tennie kell, *ez után* könnyű, szép és eredményes munka lesz.

Sík Sándor.

A középiskolai nevelés átszervezése.

A nevelés lehetőségének, a nevelőaktusoknak újabb vizsgálata és a neveléstudomány újabb nagy eredményei gyökeresen megváltoztatták az iskolai munkával szemben támasztott követelményeket. Az iskola ma a pusztá ismeretközlés helyett a nevelőtanítást vallja céljának és a nevelés terén mind határozottabb és céltudatosabb szerepet vállal. Egyelőre nyílt kérdés, meg tud-e felelni ezeknek a követelményeknek és vállalkozásoknak. Meg vannak-e ezeknek a követelményeknek a személyi feltételei? Képesek-e ezekre a feladatokra azok a tanárok, akik eddig jórészt mérőben más alapon, más elvek szerint és más célkitűzésekkel végezték munkájukat? Képesek-e arra az átszerveződésre, amit az új követelmények feltételeznek s szabad-e tőlük ezt a teljes átfarmálódást már most teljes egészében megkövetelnünk? Melyek azok az utak és módok, azok a segédeszközök, amelyek ennek az átfarmálódásnak zökkenésmentes, természetes menetét biztosíthatják?

Ezzel a kérdéssel eddig talán még senki sem foglalkozott, pedig itt található a nehézségek kiinduló pontja, s a helyes megoldás is ennek a kérdésnek a mérlegeléséből fog adódni.

Tudvalévő, hogy a tanári pályára ma is kiválasztás nélkül léphet bárki, ha csak nincs olyan testi fogyatkozása, amely miatt nem juthatna a kiválogatásnak egyetlen személyi feltételéhez. az orvosi bizonyítványhoz. A tanárjelölt lelki tulajdonságait, erkölcsi habitusát, életformáját ezidőszent senki sem vizsgálja. Pedig tudva tudjuk, hogy a nevelői pályára csak kiváltságos beállítottságú, életformájú vagy típusú személy alkalmas.¹

Még bonyolultabb feladat előtt állunk, ha a nevelő eszményített alakja és a tudományos lélektani mérlegelés útján megállapított nagy elvi feltételek helyett a gyakorlati életnek, jórésztben a tanítás „technikájának” követelményeit tartjuk szem előtt. A korszerű követelményeknek megfelelő tanári tevékenység feltételeinek boncolgatása közben annyira sokoldalú és sok tekintetben ellentétesnek látszó lelki tulajdonságokra bukkanunk, hogy azok egy személyben csak végtelenségig kifinomult alkalmazkodóképességgel és talán csak kivételesen volnának megvalósíthatók.

¹ Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers, Baumgarten: Die Berufseignungsprüfungen, Várkonyi Hildebrand: A nevelő ethosza és lélektana stb.